

*Pernille Reitan Jensen*  
*Universitetet i Bergen*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9286>

## Koherens i lektorutdanninga ved tre utdanningsinstitusjonar i Noreg. Ein kvalitativ studie frå eit leiingsperspektiv

### **Sammendrag**

I ei tid der lektorutdanningane har stort fråfall, og der delar av dette fråfallet kan knytast til den praktiske organiseringa og mangel på samanheng mellom disiplinfag og profesjonsfag, er det behov for systematisk forskning på kva den praktiske organiseringa har å seie for samanhengen mellom disiplinfag og profesjonsfag. Denne studien undersøker korleis det vert arbeidd med koherens frå eit programleiingsperspektiv, og kva programleiinga opplever som moglege hindre i dette arbeidet. Studien tek eit programdesignperspektiv, og leiing for lektorutdanninga i nordisk ved tre norske utdanningsinstitusjonar (NTNU, UiB og UiO) har vorte intervjua gjennom semistrukturerte djupneintervju. Det er nytta teoridrive innhaldsanalyse av intervjumaterialet, som vidare vert diskutert i lys av koherensforskning, særleg koherensforskning gjort på lærarutdanning. Artikkelen viser at sjølv om utdanningsinstitusjonane har ulik organisering av sine utdanningar, eksisterer dei same utfordringane når det gjeld samanhengen og samarbeid mellom fagdidaktikk og disiplinfag. Det er manglar når det gjeld samarbeidsplattformer internt, samt mangel på ein felles tanke om kva lektorutdanninga skal vere. Artikkelen gjev eit bidrag til diskusjonen om koherens på programdesignnivå, og er eit bidrag til det vidare arbeidet med koherens i lektorutdanninga.

Nøkkelord: koherens, lektorutdanning, lærarutdanning, koherens i eit programdesignperspektiv

## Coherence in the 8-13 teacher education at three educational institutions in Norway. A qualitative study from a management perspective

### **Abstract**

At a time when the 8-13 teacher education program in Norway has a high drop-out rate, and where parts of this drop-out can be linked to the practical organization and lack of connection between discipline subjects and professional subjects, there is a need for systematic research into how the practical organization affects the connection between these subjects. This article examines how the coherence between the discipline subjects and the subject didactics in the 8-13 teacher education in Norwegian language and literature has been worked on, and what program management perceives as possible obstacles in this effort. The study is based on a program design perspective, and the program management for 8-13 teacher education in Norwegian language and literature

have been interviewed using semi-structured, in-depth interviews at three Norwegian educational institutions (NTNU, UoB and UoO). The interviews are analyzed by using theory-driven content analysis and are further discussed regarding research on coherence, especially research on teacher education. The article shows that although the organization differs between the institutions, the same challenges exist when it comes to the connection and collaboration between subject didactics and discipline subjects. There are shortcomings when it comes to clear leadership structures, collaborative platforms, as well as the lack of a common vision of what the 8-13 teacher education should be. The article contributes to the discussion on coherence at program design level and is a contribution to the further work with coherence in the 8-13 teacher education program in Norway.

Keywords: coherence, 8-13 teacher education, teacher education, coherence from a program design perspective

## Innleiing

I ein nyleg publisert NOKUT-rapport vert det vist at 45 % av studentane slutta på lektorutdanninga<sup>1</sup> av grunnar knytt til den praktiske organiseringa og at 36 % av studentane trekker fram dårleg samanheng mellom studiefag (disiplinfaget) og profesjonsfag<sup>2</sup> som ein grunn til å slutte på lektorutdanninga (Bakken et al., 2021, s. 40-41). Gjennom intervju av programleiing undersøker denne artikkelen samanhengen, koherensen, mellom disiplinfag og fagdidaktikk i eit programdesignperspektiv (Hatlevik & Havnes, 2017). Utgangspunktet for studien er lektorutdanninga<sup>3</sup> i nordisk ved dei tre største utdanningsinstitusjonane innan lektorutdanning i Noreg (Bore et al., 2019): Noregs teknisk-naturvitskaplege universitetet (NTNU), Universitetet i Oslo (UiO) og Universitetet i Bergen (UiB), der hovudvekta vil liggje på sistnemnde. Undersøkinga er eit bidrag til forskning på koherens i norsk lektorutdanning via eit programdesignperspektiv og vil vere eit innlegg i debatten om koherens på programnivå. Det vert òg argumentert for at funna i denne studien kan overførast til andre akademiske profesjonsutdanningar som også har komplekse strukturar som involverer mange aktørar. Forskingsspørsmålet for artikkelen er: Korleis vert det arbeid med

---

<sup>1</sup> Lektorutdanning: Femårig integrert masterprogram som kvalifiserer til å bli lærar i ungdomsskule og vidaregåande skule. Studentane vel eitt hovudfag (Fag 1, min. 160 studiepoeng) og eitt tilleggsfag (Fag 2, min. 60 studiepoeng). Både desse er eigd av bachelor- og masterprogramma i faga. I tillegg skal dei ha minst 60 studiepoeng i profesjonsfaga, som skal vere fordelt på minst 30 studiepoeng med fagdidaktikk og 30 studiepoeng med pedagogikk. Praksisopplæringa på minimum 100 dagar kjem i tillegg. (Universitets- og høgskolerådet, 2017, s. 9).

<sup>2</sup> Disiplinfaget vert i denne studien Nordisk språk og litteratur. Profesjonsfaga for lektorutdanninga er nordisk fagdidaktikk og pedagogikk.

<sup>3</sup> Artikkelen er avgrensa til å gjelde lektorutdanninga, og vil ikkje tematisere praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Organiseringa av desse to utdanningane er grunnleggande ulike: der lektorstudentar studerer både profesjonsfag og disiplinfag samstundes, er desse åtskilte i PPU, og utdanningane vil i så måte ikkje vere samanliknbare i dette perspektivet.

koherens frå eit programleiingsperspektiv, og kva opplever programleiinga som moglege hindre i arbeidet med koherens?

I norsk lektorutdanning er det eit uttala mål at utdanninga skal ha «helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis» (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013, §1). I forskinga om samanheng i profesjonsutdanningar vert gjerne omgrepet koherens nytta om slike samanhengar. I dei fleste profesjonsutdanningar kan ein finne diskusjonar om koherens, nettopp fordi dei er sett saman av fleire ulike komponentar. Komparative studiar som undersøker koherens i ulike profesjonsutdanningar kan soleis vere interessante i denne konteksten, til dømes studien til Heggen og Smeby (2012) og Hatlevik (2014) som samanliknar lærarutdanning, sjukepleiarutdanning og utdanning i sosialt arbeid (sjå òg t.d. Hatlevik & Smeby, 2015; Heggen & Terum, 2013). Etersom denne artikkelen tek føre seg lektorutdanning, vil det vere koherensforskinga i lærarutdanning spesifikt som vil vere mest relevant. Forskingfeltet er størst i vestlege land, men ein kan sjå eit auka fokus i andre deler av verda dei seinare åra (t.d. Goh et al., 2020; Goh & Yusuf, 2017).

Studiar gjort på koherens i lærarutdanning spenner over eit spekter av perspektiv når det gjeld tematikk og informantutval. Når det gjeld utval av informantar tek nokre studiar eit studentperspektiv (Canrinus et al., 2017; Canrinus et al., 2019; Fitchett et al., 2018), andre eit programleiingsperspektiv (Hammerness, 2013; Hermansen, 2020), og nokre nyttar ein kombinasjon av desse (Cavanna et al., 2021; Hammerness, 2006). Når det kjem til kva tematikk som vert undersøkt, finn vi døme på forskning på samanhengen mellom det studentane lærer ved utdanningsinstitusjonen og dei erfaringane dei gjer seg i praksis (t.d. Anderson-Levitt et al., 2017; Grossman et al., 2008), og forskning på korleis nyutdanna lærarar opplever samanhengen mellom lærarutdanninga og jobben som lærar (Alles et al., 2019). Det er få studiar som fokuserer spesifikt på norsk lektorutdanning, men studiane til Canrinus et al. (2017) og Hermansen (2020) har eit slikt perspektiv, samt dei mindre studiane til Vestøl (2014) og Vestøl et al. (2018).

## Teoretisk ramme: Koherens

Eg vil vidare konsentrere meg om det Hatlevik og Havnes (2017) kallar eit programdesignperspektiv. Fokuset er på dei overordna strukturane og kva utdanningsinstitusjonane kan gjere for å skape samanheng på programdesignnivå. I eit programdesignperspektiv er det omgrepa *strukturell koherens*, *omgrepskoherens* og *programpraksiskoherens* som er i fokus (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 195). Programpraksiskoherens handlar om oppleving av samanheng mellom det som går føre seg i praksisperiodane og på universitetet, og representerer eit undervisar- og praksisrettleiarperspektiv. Avgrensinga som er gjort i denne studien (koherensen mellom disiplin-fag og fagdidaktikk frå eit

leingsperspektiv) gjer at det ikkje er plass til eit slikt perspektiv her. Fokuset vil difor vidare vere på omgrepa strukturell koherens og omgrepskoherens, omgrep som er henta frå Feiman-Nemser (1990), og vidareført i blant anna Tatto (1996) og Hammerness (2006).

### *Strukturell koherens*

Hammerness (2006) argumenterer for at ein bør gjere eit skilje mellom omgrepsmessige og strukturelle dimensjonar ved koherens. Ho peiker på at ein må ha felles visjonar om undervising og læring (omgrepsmessig), men at ein òg må ha ein struktur som gjer at faga i utdanninga byggjer opp under den omgrepsmessige visjonen slik at ein har ein felles forståing.

Dei strukturelle orienteringane beskriver den generelle organiseringa av studieprogrammet (Feiman-Nemser, 1990, s. 9), og fokuserer på dei ytre faktorane som verker inn på ei utdanning. Feiman-Nemser (1990) trekker fram at dei strukturelle orienteringane gjerne handlar om dei politiske og økonomiske vurderingane, og at desse gjerne trumfar tanken om kva lærarar treng å vite eller korleis ein kan hjelpe dei med å lære dette (s. 1). Den strukturelle koherensen handlar om samanheng i strukturen til ei utdanning og om dei logistiske og organisatoriske sidene ved utdanninga. Til dømes kan det handle om forholdet mellom dei ulike faga i utdanninga og forholdet mellom desse og praksisperiodane (Hatlevik, 2014, s. 40). Hos Hammerness (2006) er strukturell koherens samanhengen i strukturen til ei utdanning, og kan konkret vere å strukturere utdanninga rundt eit konsept om læring og undervising. Både Cochran Smith et al. (2020) og Hammerness (2013) meiner at Noreg har sterkt styrte lærarutdanningar, og i undersøkinga til Steinnes og Haug (2019, s. 471) vert ei sterkt styrt lærarutdanning frå sentralt hald trekt fram som ein faktor for at ein ikkje utviklar omgrepskoherens eller strukturell koherens. Eit innskrenka handlingsrom for dei tilsette, som sterk styrte utdanningar fører til, kan gje manglande engasjement og interesse for utdanninga, og kan soleis stå i vegen for utvikling av koherens.

Sjølv om det er eit mål at dei ulike delane av studieprogrammet skal henge saman, treng ikkje utdanninga å vere heilt motsetnadsfritt (Hatlevik, 2014; Heggen & Smeby, 2012). Lektorstudentar har eit utdanningsløp som består av kunnskapsdelar som teoretisk ikkje heng saman i utgangspunktet, noko som gjer at det kan vere vanskeleg å skape koherens. Grimen (2008, s. 74) peiker på at det som bind saman dei ulike elementa i ei profesjonsutdanning er krava det komande yrket stiller, ikkje ein overgripande teori som går på tvers av alle emne. Etersom studentane skal ut i eit yrke der dei ulike delane teoretisk ikkje heng saman, vil det vere ein fordel om dei i studieløpet kan få moglegheit til å prøve å binde saman lause trådar slik dei vil ha behov for å gjere når dei skal ut i jobb. Det er i praksisen som lærarar at dei ulike teoretiske kunnskapsdelane i studiet vert knytt saman, og studentane bør få moglegheita til å øve på dette gjennom studiet. Dette vil ikkje seie at dei skal gjere denne jobben åleine.

### **Omgrepskoherens: Felles visjon**

Omgrepskoherensen handlar om dei interne faktorane i utdanninga. Fokus på dei interne sidene av utdanninga er viktig, ettersom utdanninga har vore forma meir av eksterne faktorar enn av ei klår hensikt (Feiman-Nemser, 1990, s. 39). I mykje av forskinga om koherens vert eit sett med felles tankar om læring og undervising, det som vert kalla ein felles visjon, trekt fram som viktig for å skape omgrepskoherens (sjå t.d. Canrinus et al., 2017; Feiman-Nemser, 1990; Grossman et al., 2008; Hammerness, 2006, 2013; Steinnes & Haug, 2019; Tatto, 1996). Ein felles visjon vert forstått som ei felles forståing dei tilsette jobbar ut frå, der ein kan tydeleggjere måla for utdanninga og korleis (felles tankar om læring og undervising) ein kan kome seg dit. Tatto (1996) viste at studentane hadde betre læringsutbytte viss det var lagt til rette for å skape ein felles visjon blant dei tilsette, og viss studieprogrammet var strukturert etter prinsipp som skulle støtte opp under denne felles visjonen. Cavanna et al. (2021) har vist at studentar som vert utdanna frå program med lite omgrepskoherens når det gjeld læring og undervising, verker å ha vanskar med å artikulere ein klar visjon av deira eigen lærarpraksis og meir sannsynleg vil forlate lærarprofesjonen. Både leiing, tilsette og studentar må vere einige i visjonen som studieprogrammet har (Hammerness, 2006, 2013), og visjonen må vere reflektert i både organisering, undervising og praksis (Grossman et al., 2008, s. 282). Det å ha ein felles visjon tyder ikkje at alle treng å tenkje likt (Canrinus et al., 2017), men det skal vere eit sett med verdiar som alle kjenner seg att i, og som ligg til grunn for både organisering og undervising i studiet. Hammerness (2013) presiserer at ein i norsk lærarutdanning kan leggje fokuset på ein forskingsbasert visjon, med utgangspunkt i at fleire av informantane i hennar studie legg stor vekt på det disiplinlege fokuset i utdanninga (s. 414).

Hatlevik (2014, s. 41) argumenterer for at ein slik felles visjon kan innehalde ei forventing om at undervisarar i lærarutdanninga «retter sin undervising mot at en utdanner fremtidige lærere og ikke forskere innenfor enkeltdisipliner». Også Grimen (2008, s. 74) rettar fokuset mot profesjonen, og skriv at det er nettopp kravet til det komande yrket som bind dei ulike elementa av utdanninga saman, ikkje ein overgripande teori på tvers av programmet. Det kan vere vanskeleg å verte einige om ein tydeleg og felles visjon når studieprogramma er prega av ulike ønsker, både frå politisk hald, frå utdanningsinstitusjonen og frå praksisfeltet (Solbrekke & Stensaker, 2016). I tillegg kan akademikarar ha ulike oppfatningar om kva som er god undervising og ha ulik oppfatning av kva studentane treng (Solbrekke, 2008). Hatlevik (2014) er ikkje udelt positiv til eit sterkt fokus på ein felles visjon, og spør om dette er mogleg og ønskeleg. Hatlevik presiserer at det å lage ein felles visjon kan verte problematisk viss ein skal bestemme kriterium på detaljnivå i ei utdanning (s. 41).

Når det i koherensforskinga viser seg å vere viktig med ei felles forståing blant dei tilsette om læring og undervising, er det interessant å merke seg at funna i Steinnes og Haug (2019) viser at mange lærarutdannarar jobbar for seg sjølve. I staden for at samarbeid er eit kjenneteikn ved strukturen, der organiseringa gjer

det naturleg eller føremålstenleg å samarbeide, er samanheng gjerne skapt ved gode samarbeid mellom einskildpersonar i utdanninga (Steinnes & Haug, 2019). Hammerness (2006) koplar mangel på ein tydeleg visjon i eit studieprogram til at mykje av ansvaret for kurs er overlata til einskildpersonar, og i Hammerness (2013) vert det vist at disiplinfagleg tilsette i lærarutdanninga i Noreg er mest interessert i sitt eige fag og ikkje om koplinga til skulen. Solbrekke og Stensaker (2016, s. 147) koplar denne tendensen til vurderingssystemet i høgare utdanning. Studentane (og dimed dei faglege tilsette) vert evaluert i høve til einskildemne, ikkje etter samansette ferdigheiter knytt til heile fagportefølja for studiet. Dette legg opp til at dei faglege tilsette får meir engasjement retta mot einskilde emne og ikkje studieprogrammet som heilskap.

## Metode

### **Informantar og informantutval**

For å få eit innblikk i korleis utdanningsinstitusjonane jobbar med den strukturelle og omgrepsmessige koherensen og kva dei opplever som utfordringar, vart det gjennomført semistrukturerte djupneintervju (Braun & Clarke, 2013) med personar som representerer ulike nivå av utdanningsleiinga, både på vertsfakultetet og frå andre råd og utval knytt til utdanninga. Målet var å få innblikk i informantane sine opplevingar og erfaringar (Braun & Clarke, 2013, s. 81) med arbeidet som vert gjort i utdanninga. Etersom informantane har eksklusiv, detaljert eller omfattande kunnskap om eit særskilt område, kan desse sjåast som ekspertar på sitt felt (Gläser & Laudel, 2009; Pfadenhauer, 2009). Ved ekspertintervju er det gjerne få informantar (Collins & Evans, 2007). Informantane vart leita opp på institusjonen sin nettstad, og kontakta per e-post. Etter rekrutteringsrunden enda eg opp med åtte informantar: to frå NTNU, to frå UiO og fire frå UiB. Etersom det er UiB som er utgangspunktet for studien er det størst informantutval derfrå.

Dei som har særskilt ansvar for lektorutdanninga i nordisk vart rekruttert. Informantane er programkoordinatorar, programleiarar og dekanar og representerer leiing på ulike nivå. Nokre informantar innehar fleire roller. Dei er tilsett ved ulike fakultet og/eller institutt og representerer varierte akademiske bakgrunnar. Det er representantar både frå disiplinfaget, fagdidaktikk og pedagogikk. Alle intervjudeltakarane er akademiske tilsette. For å få eit bilete av kva råd og utval informantane er rekruttert frå, er det laga ei oversikt over dei ulike råda og utvala ved lektorutdanninga ved dei ulike institusjonane (Tabell 1). Av omsyn til personvern vert det ikkje presisert akkurat kva utval/gruppe informantane er henta frå. Ei slik presisering ville gjort informantane lett å kjenne att, og vil ikkje vareta anonymitet.

Tabell 1: Oversikt over råd og utval.

	UiO	NTNU	UiB
<b>Nivå 1</b>	<b>Styringsutvalet for lektorutdanning (STYLE)</b>	<b>Forvaltningsutvalet for lektorutdanning (FUL)</b>	<b>Styringsgruppa for lektorutdanninga</b>
	Skal følge opp studiekvalitet. Medlem: studiedekanane ved dei involverte fakulteta og studentrepresentant.	Organisering og kvalitetsutvikling av utdanninga. Medlem: representantar frå leiinga ved dei involverte fakulteta.	Ansvar for strategiske saker i lektorutdanninga (studieplassar, tilråding om praksis- og driftsbudsjett). Medlem: dekanar ved dei involverte fakulteta og studentrepresentant.
<b>Nivå 2</b>	<b>Lektorprogrammets programråd</b>		<b>Programrådet for lektorutdanninga</b>
	Koordinerande ansvar og ansvar for dei faglege rammene, kvalitetssikring, studiestruktur og utvikling. Medlem: representantar frå alle involverte fakultet, skulen og studentane.		Overordna ansvar for den faglege heilskapen for lektorprogramma. Medlem: representantar frå alle involverte fakultet, fylkeskommunen, kommunen, studentane og praksisutvalet.
<b>Nivå 3</b>	<b>Fagråd</b>	<b>Studieprogramråd</b>	<b>Lektorutdanningsutval ved kvart fakultet</b>
	Ansvar for at profesjonsfaga og MA-spesialiseringane har høg fagleg kvalitet.	Skal bidra med utvikling av kvaliteten i lektorutdanninga.	Står for den daglege drifta av lektorutdanninga. Medlem: representantar frå alle involverte institutt og studentrepresentantar.

Nokre av desse er tverrfakultære (nivå 1), medan andre er fakultets- eller instituttinterne (nivå 3). Ved å rekruttere både frå vertsfakultet, men òg frå ulike råd og utval i utdanninga, vil informantutvalet soleis representere ei breidde av leiinga for lektorutdanninga. Når det i teksten vert referert til ‘vertsfakultet’ referer dette til vertsfakultetet til lektorutdanninga i nordisk. Informantane vil vidare i teksten verte referert til med institusjon og nummer (UiO1, UiO2, NTNU1, NTNU2, UiB1, UiB2, UiB3 og UiB4.).

### Intervjusituasjonen

Intervjua vart utført under koronapandemien våren 2021, og vart difor gjennomført digitalt. Informantane fekk velje kommunikasjonsverktøy og om dei ville ha kamera på eller av. Sju av åtte intervju vart gjennomførte med konferanseverktøyet Zoom, eitt intervju vart gjort på telefon. Intervjua varte frå 55 minutt på det kortaste og 2 timar og 5 minutt på det lengste. Sju av åtte intervju vart gjennomført med ekstern lydopptakar, medan det ved eitt intervju vart teke grundige notat undervegs. Lydfilene vart lagra i ei sikker mappe og sletta etter transkribering. Namn og kontaktopplysningar til informantane vart erstatta med

ein kode, denne var lagra på eigen namneliste åtskild frå dei andre dataa. Intervjua vart transkribert med omsyn til informantane sin anonymitet, og inneheldt ingen opplysingar om namn eller tittel. For å førebu intervjusituasjonen vart det gjennomført pilotintervju (Braun & Clarke, 2013, s. 85) med eit utval representantar frå same kategoriar som i dei ordinære intervjua, men frå to andre utdanningsinstitusjonar i Noreg som tilbyr lektorutdanning (5LU).

Det vart nytta ein intervjuguide med tre hovudkategoriar: organisering, kommunikasjon og kompetanse. Intervjua var teoriladd, ikkje teoristyrte, noko som gjorde at omgrep som trong forklaring eller presisering, til dømes 'koherens' og 'visjon', vart utelate. Sjølv om einskilde teoriladde omgrep vart utelate, fekk alle informantane på ulike måtar spørsmål som handla om strukturelle sider ved utdanninga og utfordringar kring dette, samarbeid og samhandling mellom fagdidaktikk og disiplinfag, og korleis leiinga la opp til eit slikt samarbeid. I den første hovudkategorien handla spørsmåla om utfordringar med sjølve organiseringa lektorutdanninga og korleis det manifesterte seg i organisasjonen, og kva konsekvensar det har for både tilsette og studentar. Informantane fekk òg spørsmål om dei hadde ein felles tanke, eit felles uttala mål om utdanninga og om korleis denne (viss dei hadde noko slikt) vert kommunisert til tilsette og studentar og korleis ein støtta opp under arbeidet med å iverksette denne. Spørsmåla under kategorien kompetanse handla om kva kompetansar lektorutdannarar skal og bør ha, og tematiserte dualismen i høvet mellom forskings- og undervisningskompetanse og kva som vert påskjøna i academia.

### **Etiske utfordringar og omsyn**

Alle intervju er gjort med informert samtykke etter NSD sine retningslinjer. I førespurnad om deltaking på prosjektet vart informantane gjort merksame på at dei i intervjua var representantar for ei utdanning og at intervjuet ville handle om utdanninga, ikkje informantane som einskildpersonar. Dette er eit viktig poeng gjennom heile prosessen ettersom ein i utdanningar har einskildpersonar som sit i verv eller stillingar som representantar for ei større gruppe. Nettopp difor var også nokre av informantane opptekne av representasjonen av eigne utsegner i denne artikkelen. Når ein peiker på strukturar som ikkje fungerer, kan det verte oppfatta som kritikk mot einskildpersonar. Det var viktig for informantane at utsegnene ikkje er kritikk mot einskildpersonar, men kritikk mot strukturar som ikkje fungerer optimalt. I utvalet av sitat er dette teke omsyn til ved å utelate sitat som kan tolkast som direkte kritikk mot einskildpersonar. Informantane som ønskte ei gjennomlesing av utsegn som skulle nyttast frå intervjuet, fekk det i førekant av innsending.

### **Kode- og analyseprosessen**

Kode- og analyseprosessen er styrt av målet for intervjuet, og det er nytta teoridrive innhaldsanalyse etter Hsieh og Shannon (2005) med koding i NVIVO. Analysen starta med utgangspunkt i dei tre hovudmomenta i intervjuguiden, og



vart vidare delt inn i teoretiske omgrep og så i subkategoriar, som vist i Tabell 2. Det viste seg at den siste kategorien i intervjuguiden (Kompetanse) overlappa med dei andre kategoriane i analyseprosessen. Denne kategorien er difor ikkje med i vidare analysearbeid.

Tabell 2: Kode- og analysekategoriar.

<b>Analysteg 1: Hovudkategori.</b>	<b>Analysteg 2: Teoretiske omgrep.</b>	<b>Analysteg 3: Underkategoriar.</b>
Organisering	Strukturell koherens	Fakultetseigarskap og leiingsstrukturar
		Organisering av tilsette
		Haldning til utdanninga
Kommunikasjon	Omgrepskoherens	Tydeleg visjon
		Samarbeid mellom tilsette

### **Avgrensingar**

Denne studien rapporterer frå eit fåtal av informantar (2 frå UiO, 2 frå NTNU og 4 frå UiB), og det kan soleis diskuterast om ein kan gjere komparasjonar mellom dei ulike institusjonane. Sjølv om samanlikningsgrunnlaget kan vere snevert, gjev empirien likevel høve til å diskutere likskapar og ulikskapar mellom dei ulike institusjonane. Ei anna avgrensing er at artikkelforfattar er tilsett ved UiB og har teke den aktuelle lektorutdanninga ved institusjonen, noko som både kan vere ein styrke og ei svakheit. På den eine sida kjenner eg godt til organiseringa, men på den andre sida kan dette føre med seg mangel på utanfråblikk. Dette vert kompensert med informantar frå andre institusjonar. Alle informantane vart gjort merksame på dette utgangspunktet ved intervjustart.

### **Presentasjon av funn**

I denne delen vert funn frå intervjuet presentert. Desse funna vil seinare bli drøfta opp mot den teoretiske ramma presentert innleiingsvis.

#### **Strukturell koherens: Fakultetseigarskap og leiingsstrukturar**

Under intervjuet vart organiseringa av utdanninga tematisert, og korleis sjølve strukturen på utdanninga påverka arbeidet med å skape samanheng. Informantar frå alle utdanningsinstitusjonane trekkjer fram at det er ein kompliserande faktor at utdanninga er spreidd rundt på fleire fakultet, institutt og fagmiljø. Utdanninga er spreidd tilhøyrslmessig og fysisk, og det vert trekt fram som ei utfordring at utdanninga er stor og at det er mange fag involvert. I tillegg til dei interne strukturane, vart det òg trekt fram eksterne interessantar som ein kompliserande

faktor. Både skulen og NOKUT<sup>4</sup> vart eksplisitt nemnd som aktørar som har ei meining om korleis utdanninga skal vere. Eit anna moment, som vert trekt fram av baa NTNU-informantane, var sentrale føringar av utdanninga:

Det er litt viktig å hugse kva som er føresetnadene våre (...) frå myndigheitene si side. (...). Vi må gjere det vi kan få til best mogleg innanfor dei rammevilkåra vi har fått på bordet. (NTNU1)

### **Strukturell koherens: Organisering av tilsette**

Eit anna moment som vart diskutert i intervju, er skilnaden i intern organisering. Ved UiB nemner fleire av informantane at det er ei styrke at didaktikarane høyrer til og sit saman med disiplinfaget, og at ein på denne måten har ein sterk disiplinfagleg profil. Fleire av UiB-informantane trekker fram at sjølv om ein har ei slik organisering, vert ikkje potensialet for gode samarbeid utnytta. Ved NTNU og UiO er tilsette ved fagdidaktikk og pedagogikk organisert i eit profesjonsfagleg miljø, og informantar frå baa desse institusjonane trekker fram at det på denne måten vert gode samarbeid mellom profesjonsfaglege tilsette, men ein større avstand til disiplinfaget.

### **Strukturell koherens: Haldning til utdanninga**

Fleire av informantane trakk fram dei tilsette sine haldningar til utdanninga som eit mogleg hinder for samarbeid. Til dømes trakk ein av UiB-informantane fram at når ein skal prøve å skape heilskap og samanheng vert det lett ein konflikt i høve til autonomien i det einskilde fagmiljø, og også kanskje også for den einskilde faglege tilsette. Dei tilsette har sterke meiningar og desse meiningane går av og til i ulik retning. Det vert òg kommentert at nokon tilsette seier at dei ikkje ønsker så mykje samhandling. Også ein av NTNU-informantane trakk fram dette aspektet:

[Lektorutdanninga] er utan tvil ei kjerneverksemd hos oss. Men likevel vert det ei slags sidevogn, eit påheng som einskildfaglærarar har nokså varierende forhold til. Einskilde er kjempebegeistra (...), andre vil helst ikkje ta i det med eldtong. (NTNU2).

Også haldningane til 'reine' disiplinfagstudentar og til lektorstudentane kan skape ei form for splitting blant dei tilsette.

Nokre av dei disiplinfaglege lærarane våre ønsker kanskje å prioritere dei som er disiplinstudentar. (...) Dette med ILS<sup>5</sup>-studentane kan nokre gangar verke litt vanskeleg, utfordrande og framand og ikkje heilt i tråd med den forskingskompetansen ein har på disiplinfaget. (UiO2).

---

<sup>4</sup> NOKUT står for Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, og er eit fagleg uavhengig forvaltingsorgan og ligg under Kunnskapsdepartementet.

<sup>5</sup> ILS: Institutt for lærarutdanning og skuleforskning ved UiO. Instituttet som har ansvaret for lektorutdanninga ved UiO.

Informantane frå NTNU trakk fram eit skilje mellom nye tilsette og tilsette som har vore på institusjonen ei stund. Det vart kommentert at tilfanget av lektorstudentar i nordisk har endra studentmassen ved institusjonen og at det no er fleire lektorstudentar i nordisk enn ordinære disiplinfagstudentar, men at det ikkje har forandra på posisjonen eller sjølvforståinga til lektorutdanninga. Lektorutdanninga vert noko ein held på med «Eg skal ikkje seie med venstrehande, men det berre skjer i det skjulte, på ein måte.» Informanten seier vidare at dette nok har forandra seg litt med utskifting av personale, når ein del av dei «gamle klassikarane» har gått av med pensjon. Også den andre NTNU-informanten kommenterer dette:

[Det er] prosentvis mange færre som begynner på den ordinære masteren [i nordisk], og mange fleire på lektor. Så dei opplever kanskje at dei har mista (...) ein del studentar. Medan til dømes på engelsk (...) der har dei sirka det same talet som startar på den ordinære masteren, men i tillegg så har dei fått 45 masterstudentar i engelsk som går på lektor. Så der har ein i mykje større grad (...) tatt dei til seg, viss du skjønner. Fordi dei har ikkje vore ein trussel. Dei har vore eit tilskot. (...) Men eg ser absolutt ei endring, med tanke på dei yngre kreftene som kjem inn. (...). Men det er litt den nye generasjonen. Dei er ikkje så opptekne av sitt eige og seg sjølve på eige kontor. (NTNU1).

### **Omgrepskoherens: Tydeleg visjon**

Når det gjeld omgrepskoherens, kunne ingen av informantane fortelje om ein felles tanke eller felles mål som låg til grunn for heile utdanninga eller undervisinga. Ved UiO har dei vald ei organisering som kan minne om ein felles visjon, der profesjonsfaga (fagdidaktikk og pedagogikk) arbeider saman ut frå kjernepraksisar:

Vi har vald ein studiemodell for (...) profesjonsfaget som er veldig orientert mot å utvikle det du kan kalle for kjernepraksisar. Altså dei primære praksisane som lærarar utøver i klasserommet, og at dei skal styrkast både frå ein pedagogisk og ein fagdidaktisk vinkel. Det er undervisningsplanlegging, klasseleing, vurdering og tilpassa opplæring. Det er på ein måte dei fire søylene i profesjonsfaget, og der bidreg både pedagogikken og fagdidaktikken til å setje lys på dei fire temaa etter tur. (...) Det er læraren i klasserommet som er omdreiingspunktet. (UiO1).

Slik organisering er det ikkje spor av ved dei andre institusjonane, men ein kan finne utsegner som peiker i retning mot ein felles tanke om utdanninga. Dette er faktorar informantane sjølve meiner er viktig i ei lektorutdanning, men som ikkje er uttala mål for organisasjonen. For fleire handlar dette om fokuset på kva utdanninga skal førebu studentane til. Til dømes seier ein av UiO-informantane at ein må hugse at studentane er der for å få eit yrke, ein skal ikkje jobbe med noko diffust. Ein av UiB-informantane fokuserer på at vi må hjelpe studentane med å

utvikle fagleg sjølvbevisstheit og yrkesstoltheit, ein tryggheit og sjølvkjensle som er tenleg å ha med ut i yrkeslivet.

Informant UiB4 meiner at vi må ha studentane sin profesjonsidentitet som eit substrat når vi underviser lektorstudentar:

Og eg har ikkje treft nokon, verken til dømes på medisin eller fysioterapi eller sjukepleie som lurar på om det er viktig å tenke sluttprodukt, på ein måte. «Skal det verte ein god lege? Skal det verte ein god sjukepleiar?» Eg meiner ikkje at vi skal spørje «Synst du vi skal utdanne gode eller dårlege lærarar», men ein må grave bakanfor. Kva er ein god sjukepleiar? Der vil det vere ueinigheiter òg, eller i alle fall ulik vektlegging. Men det er kanskje i orden. (UiB4)

Også ved NTNU kan ein finne tankar om kva som bør liggje til grunn for undervisinga av lektorstudentane:

På NTNU er vi veldig opptekne av at dei er *lektorstudentar*, dei skal verte *lektorar*. Dei skal vere profesjonsfagleg sterke, og så skal dei og ha ei veldig sterk disiplindefagleg forankring. Vi vil eigentleg ikkje berre at dei skal vere lektorar, vi vil at dei skal vere lektor i matte og kjemi, eller tysk og norsk. Dei skal ha sterk fagleg identitet, og difor er det viktig, både for studentar og for vitskapleg tilsette, kva lektorstudenten skal gjere, korleis det skal vere, så er det viktig at dei får det same og dei same føresetnadane for å både gå vidare med doktorgrad, og at dei er fagleg sterke. (NTNU1).

### **Omgrepskoherens: Samarbeid mellom tilsette**

For å få til samarbeid om utdanninga og samhandling mellom dei ulike aktørane i lektorutdanninga, er det viktig å leggje godt til rette for samarbeid mellom tilsette. Det er difor verdt å merke seg at representantar frå alle institusjonane kan fortelje om mangel på formaliserte møteplassar i utdanninga. Til dømes seier informant UiO1 at det i sjølve organiseringa av lektorprogrammet ikkje er lagt opp til bestemte arenaer for samarbeid mellom fagdidaktikarar og disiplindefag, og ein av UiB-informantane seier at det er veldig få møteplassar og få rutinar for samarbeid mellom dei involverte i lektorutdanninga. Ein av NTNU-informantane kommenterer at det ikkje er mange formaliserte møteplassar, og at samarbeid både er personavhengig og sesongavhengig, basert på kven som har tid og behov. Slike og liknande utsegner var å finne hos alle informantane:

Det er veldig få møteplassar og veldig få rutinar for samarbeid mellom alle involverte i lektorutdanninga. (...). Det er viktig at einskildpersonar utnyttar den moglegheita [moglegheit for samarbeid mellom didaktikk og disiplindefag], tar eigne initiativ. Det er sånne ting eg tenkjer ikkje kan kome så mykje frå ovan, fordi det går veldig mykje på personlege initiativ. Det er klart at folk som har [visse] funksjonar kan leggje opp til gode arenaer for samarbeid, absolutt. Og det har skjedd. Men det er jo og ein god del opp til einskildpersonar. (UiB3).

Samstundes som informantane ser at det er lite samarbeid mellom ulike delar av utdanninga, trekker informantane fram at det skuldast at utdanninga er stor og kompleks og spreier seg utover mange fakultet, institutt og fagmiljø, som vist

tidlegare i informantutsegna. Sitatet frå NTNU2 representerer det fleire av informantane trekker fram:

Så det er ikkje noko tvil om at det er ganske avgrensa med samsnacking og flyt mellom dei to miljøa [disiplinfag og profesjonsfag], sjølv om vi er gode vener. Men det er store bedrifter. (...) Så det er ikkje så lett å ha oversikt over kva personar det angår. (NTNU2).

Vi er attende til det som vert trekt fram som utfordringar ved dei strukturelle sidene av utdanninga, noko som viser det kan vere vanskeleg å setje eit absolutt og tydeleg skilje mellom dei omgrepsmessige og dei strukturelle sidene ved koherens.

## Drøfting

Vidare til eg diskutere leiarane sine opplevingar rundt arbeidet med samanheng i utdanninga og moglege hindre i dette arbeidet i lys av tidlegare koherensforskning. Kapitelet er organisert etter analysekategoriane (Tabell 2). Som kommentert avslutningsvis i presentasjon av funn, kan det vere vanskeleg å setje eit absolutt skilje mellom omgrepsmessige og strukturelle sider ved koherens, og difor vil dei strukturelle sidene vere presentert til slutt i denne drøftinga.

### **Strukturell koherens: Fakultetseigarskap og leiingsstrukturar**

Det er både politiske, økonomiske og strukturelle faktorar som påverker arbeidet med den strukturelle koherensen (Feiman-Nemser, 1990). Dei strukturelle føresetnadane som vart nemnde i intervju, handla om kompleksiteten til utdanninga. Faktorar som at organiseringa spreier seg over ulike fakultet, institutt og fagmiljø, at utdanninga er stor, at det er svært mange interessentar som har ei meining om han, òg at ein har visse føresetnadar frå sentralt hald. Dei strukturelle føresetnadane både er styrt gjennom Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013), Nasjonale retningslinjer (Universitets- og høgskolerådet, 2017), men også gjennom NOKUT sine akkrediteringar og evalueringar<sup>6</sup>. Sterkt styrte lærarutdanningar i Noreg har vore tematisert av fleire forskarar (Cochran Smith et al., 2020; Hammerness, 2013; Steinnes & Haug, 2019), men vert i liten grad tematisert i mine intervju. Sterk sentral styring vert ikkje eksplisitt eller direkte kopla til koherensarbeidet eller nytta som ein forklaringsmodell for kvifor det er vanskeleg å arbeide med samanheng i utdanninga ved UiO eller UiB. Det var heller kompleksiteten i utdanninga i seg sjølve som vart trekt fram som utfordringar. Sentral styring av utdanninga var berre trekt fram av NTNU-informantane, og det kan her vere

---

<sup>6</sup> I denne samanheng kan det òg nemnast at NOKUT no er i gang med ei evaluering av lektorutdanningane i Noreg. Informasjon om evalueringa på NOKUT sine sider: <https://www.nokut.no/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/>

institusjonelle skilnadar. At sterkt styrte lærarutdanningar har vore tematisert i fleire studiar, men berre vart trekt fram av to av mine informantar, kan tyde på at desse strukturane er noko ein har godteke som strukturelle rammer for utdanninga, og ikkje ser på som eit vidare problem for arbeidet internt i utdanninga.

### **Strukturell koherens: Haldning til utdanninga**

Informantar frå alle institusjonane trekker fram noko motstand knytt til lektorutdanninga blant faglege tilsette. Dette gjeld anten at ein ikkje vil ha så mykje samhandling med andre, at tilsette har varierende forhold til utdanninga eller at tilsette heller ønsker å prioritere disiplinstudentane enn lektorstudentane. Haldninga til utdanninga vert òg knytt til eit skilje mellom «den nye generasjonen» og «dei gamle klassikarane» i intervju med NTNU-informantane, og ein tanke om at lektorstudentane truger disiplin faget, men òg til at arbeidet med å skape samanheng kjem i konflikt i høve til autonomien til den faglege tilsette.

Utsegnene som handlar om prioritering av ‘reine’ disiplin fagstudentar samsvarar med funna i Hammerness (2013), der det vart vist at disiplin faglege tilsette i norsk lærarutdanninga konsentrerer seg meir om sitt eige fag enn koplinga til skulen. I følgje UiO-informanten er dette knytt til at kompetansen lektorstudentane skal ha ikkje er heilt i tråd med forskingskompetansen i disiplin faget. Utan meir informasjon frå dei disiplin faglege tilsette sjølv, er dette punktet vanskeleg å diskutere vidare, men det kan tenkast at slike tankar kan henge saman med ei kjensle av at autonomien til fagmiljøa og dei faglege tilsette vert truga, slik også ein UiB-informant trekkjer fram. Frå 2003 til 2013 følgde lektorutdanninga rammeplanen for PPU, der det var spesifisert læringsutbyte i fagområda pedagogikk og didaktikk, men ikkje for disiplin faga. Med innføringa av eigne rammeplanar for lektorutdanninga i 2013 vart det spesifisert læringsutbyte også for disiplin faga, og med dette kom disiplin faga som inngår i utdanninga under politisk styring. Det er ikkje tradisjon for å artikulere normative retningslinjer for tilsette i academia, og slike direktiv kan kome på kant med den fridomen ein har som tilsett ved ein akademisk institusjon og kan føre til at nokre tilsette ikkje er interesserte i samarbeid, eller ikkje vil «ta i [utdanninga] med eldtong» (NTNU2). Den sterke disiplin faglege forankringa til LU kan gjere at dei disiplin faglege miljøa held fast på ein autonomi på disiplin fagleg nivå som kjem i mogleg konflikt med ønsket om å skape heilheit i programmet.

Ein konsekvens av politiske føringar kan vere at ein får ein motvilje mot utdanninga, slik at ein ikkje ønsker samhandling og samarbeid. Sjølv om utsegnene til informantane her handlar om interne faktorar, kan ein knyte desse til eksterne organisatoriske og historiske faktorar. Dette er eit tydeleg argument for at det er eit gjensidig forhold mellom den strukturelle koherensen og omgrepkoherensen, og for at dei strukturelle sidene ved utdanninga påverkar korleis dei tilsette forholder seg til han (Feiman-Nemser, 1990). Dette stemmer overeins med funna i Steinnes og Haug (2019) om at sterkt styrte

lærerutdanningar er ein faktor for at ein ikkje utviklar koherens. Manglande engasjement og interesse for utdanninga, og ei kjensle av å få autonomien og handlingsrommet innskrenka, kan resultere i ein motstand mot utdanninga. Gjennom beretningar om haldningane mot utdanninga, verker informantane implisitt å peike mot ei spenning mellom den disiplinlege profilen og autonomien til dei faglege tilsette på den eine sida, og den politiske styringa av lektorutdanninga på den andre.

### **Omgrepskoherens: Felles visjon**

Det er ingenting i intervjuet som tyder på at institusjonane eller utdanningsprogramma har egne visjonar, verken offentleg uttala eller interne retningslinjer. Ein felles tanke kring læring og undervising er ein utdanningsintern faktor, og desse kan vere særleg viktige å fokusere på når utdanninga gjerne har vore forma meir av eksterne faktorar, enn av ei klår hensikt (Feiman-Nemser, 1990). Også Solbrekke og Stensaker (2016) og Solbrekke (2008) peiker på ulike ønsker og forventingar blant dei involverte i utdanninga som ei hindring for å lage koherente program. Det næraste ein kan kome ein uttala og gjennomført visjon, finn vi hos UiO, som har sentrert sin profesjonsfaglege undervising og eksamen rundt kjernepraksisar der læraren i klasserommet er utgangspunktet. Her er det fokusert på samanhengen mellom profesjonsfaga (fagdidaktikk og pedagogikk). Syna som vert presentert her verker å vere einige med Hatlevik (2014) sin tanke om ein felles visjon. Ein må vere merksame på at ein utdannar framtidige lærarar og ikkje forskarar innan einskilddisiplinar. Problemet er at denne fellestanken ved UiO berre omfattar dei profesjonsfaglege tilsette. Når disiplinlaget utgjør majoriteten av studiepoenga i utdanninga (sjå fotnote 1), vil også desse vere viktige samarbeidspartnarar for å lage og setje i live ein felles visjon for at den skal bli samlande, som den er tenkt til å vere. Både informantar frå NTNU og UiB nemner faktorar som dei meiner er viktige i utdanninga, men det vert ikkje trekt fram noko som verka samlande og som gjaldt for heile organisasjonen. Det verkar å vere fleire oppfatningar om kva lektorutdanninga skal vere, men at desse er personlege meir enn institusjonelle. Noko liknande fann òg Hammerness (2013). I studien vert det vist at mange som jobbar i lærerutdanninga har ein visjon om kva ein skal med utdanninga, men at denne i liten grad er delt med andre. For denne studien sin del, verker ikkje visjonane å vere institusjonaliserte eller fastsette, sett bort frå fellestanken for dei profesjonsfaglege tilsette ved UiO.

Ein felles visjon føreset samarbeid og samhandling blant tilsette. Difor er det verdt å merke seg at alle informantane rapporterte om mangel på formelle møteplassar i utdanninga. Intervjuet avdekkar at samarbeid avheng av tiltak frå einskildpersonar, noko stemmer overeins med det Hammerness (2013) og Steinnes og Haug (2019) fann om at dei fleste lærerutdannarar jobbar for seg sjølve, og at samheng vert skapt ved gode samarbeid mellom einskildpersonar og ikkje er eit kjenneteikn ved strukturen i seg sjølve. Ein faktor som vert trekt fram av fleire av informantane når det gjaldt samarbeid, var utdanninga si størrelse

og spreing utover ulike fakultet og institutt. Det er mange involverte instansar og personar, noko som gjer at samarbeid kan vere vanskeleg å realisere. Det vert heller ei oppmoding om å møtast. Denne oppmodinga stemmer med det synet informant UiB3 har om at eit initiativ for samarbeid ikkje kan kome «frå ovan», men at det må kvile på personlege initiativ. Kor samarbeidet i utdanninga skal manifestere seg, verker informantane å vere noko ueinige om. Men, det er sikkert at for å jobbe med koherens i ei utdanning, trengs samarbeid mellom dei ulike aktørane.

Det å einast om noko felles kan vere vanskeleg når utdanninga er prega av ulike ønsker og forventingar. Ein har ønsker og forventingar frå politisk hald, frå samfunnet, frå utdanningsinstitusjonen og dei tilsette ved den, praksisfeltet og studentane. Eit viktig prinsipp å lene seg på i utarbeidinga av ein visjon er at ein visjon tyder ikkje at alle skal tenkje likt (Canrinus et al., 2017). Eit anna prinsipp kan vere å ta utgangspunkt i det institusjonsspesifikke. Det er i materialet vist at det er ein skilnad mellom forankring i komande profesjon (UiO) og i disiplinfaget (NTNU og UiB). Desse institusjonsspesifikke rammene kan ein nytte som utgangspunkt for ein felles tanke i fagmiljøa. Ein kan på bakgrunn av dette til dømes utvikle ein forskingsbasert visjon, som Hammerness (2013, s. 414) føreslår. Vidare vil leiinga vere ein viktig aktør i korleis ein ønsker å setje i live denne visjonen på eit overordna nivå (Grossman et al., 2009). Ein treng dei naudsynte strukturane ovanfrå, men utvikling og innhald bør kome nedanfrå.

### **Strukturell koherens: Organisering av tilsette**

Det er førebels ingen studiar som har tematisert dei strukturelle skilnadane i organiseringsmåtane til lektorutdanninga, og korleis desse verker inn på arbeidet med koherens. Men det har vore eit uttala behov for meir forskning kring dette (Bore et al., 2019). Utdanningsinstitusjonane i denne studien har vald å organisere lektorutdanninga si på ulike måtar. Ved UiO er lektorprogrammet eigd av profesjonsfakultetet (Det utdanningsvitskaplege fakultet), medan ved NTNU og UiB er lektorutdanninga eigd av disiplinfakultetet (Det humanistiske fakultet ved baa institusjonane). Informantane sjølve vektlegg at dei anten har ei profesjonsfagleg forankring (UiO), eller ei disiplinfagleg forankring (UiB og NTNU). Leiarane ved institusjonane vektlegg sjølve at sin organisering er ein fordel for utdanninga, anten fordi den er forankra tettare til yrket studentane skal ut i (UiO), eller fordi ein får tettare band til vitskapsfaget (NTNU og UiB).

Ulike organiseringsmåtar vart på ulikt vis trekt fram gjennom samtalane med informantane, og viser seg særleg i kommentarane om samarbeid og ein felles visjon. Ved eit profesjonsfakultet (UiO) er primærnæringskjelda pedagogikk og profesjonsutdanningar. I lektorutdanninga utgjer profesjonskomponentane berre ein femtedel av utdanninga, medan disiplinfaga utgjer resten. Viss forankringa av utdanninga ligg hos dei profesjonsfaglege tilsette, kan dei disiplinfaglege tilsette som står for mesteparten av utdanninga kjenne på mangel på eigarskap til ei utdanning dei leverer mesteparten av emna til, fleire av informantane nemner



dette. Det å levere emne inn i ei utdanninga ein ikkje har stor påverknad på, kan gjere utdanninga meir fjern frå arbeidskvardagen til tilsette, og mangel på eigarskap kan føre til at ein ikkje vil interessere seg så mykje for utdanninga som heilskap. Ved organisering i eit disiplinfagleg fakultet er interessene på fakultets- og instituttnivå spreidd utover eit breiare fag- og forskingsfelt, og fakultetsleiinga skal representere alle desse. Eigarskap ved slike fakultet kan føre til prioriteringsproblem og kan skape interessekampar på leiingsnivå, men òg mogleg frustrasjon blant tilsette om det store fokuset på lektorutdanninga til fordel for andre utdanningar. Uavhengig av organiseringsmåte verker ei samling av utdanninga vanskeleg, nettopp fordi han er så stor og fordi han omfattar så mange tilsette. Det vert òg ein diskusjon om ein kan krevje at disiplinfaglege tilsette skal ha ei kopling til skulen, eller om denne koplinga berre skal skje i profesjonsfaga. Her vert det igjen ein diskusjon om forholdet mellom styring og autonomi, og kor mykje ein kan styre kva fokus ein skilde tilsette skal ha i sin undervising.

## Avslutning

Denne artikkelen har undersøkt korleis leiinga ved lektorutdanninga ved tre ulike utdanningsinstitusjonar arbeider med koherens og kva utfordringar som ligg i arbeidet. Utviklinga av koherens har både strukturelle og kulturelle føresetnadar. Når det gjeld dei strukturelle føresetnadane, er det størrelsen og kompleksiteten på utdanninga som har vore trekt fram som det mest utfordrande av informantane. I tillegg vert det trekt fram at det er fleire interessantar enn dei institusjonsinterne som også bidreg til å gjere utdanninga pressa frå fleire sider. Kvar interessant og styringsinstans er på sin måte med på å avgrense autonomien til fagmiljøa. Det vert ei spenning mellom styring og autonomi, og diskusjonen har vist at når tilbøyelegheita til sterk styring slår inn mot fakultet som i sin grunnmarg skal vere autonome, skjer det noko som har påverknad på dei kulturelle føresetnadane. Ei oppleving av trugsel mot autonomien kan påverke haldninga til utdanninga, og vidare arbeidet med koherens.

Det har vore eit uttalt behov for meir forskning på kva konsekvensar ulike organiseringsmåtar av lektorutdanninga har, og intervjuar viser at institusjonane har dei same utfordringane med samarbeid uavhengig av organisering. Det verker tilfeldig og personavhengig om det er eit samarbeid mellom fagdidaktikk og disiplinfag, og det vert i liten grad tilrettelagt for slike arenaer frå leiinga. Denne studien stadfestar tidlegare studiar om at samarbeid er skapt mellom einskildpersonar (Steinnes & Haug, 2019), og nokre informantutsegner peiker i retning av at det er meir fokus på eigen disiplin enn koplinga til skulen, noko Hammerness (2013) også har vist. Studien peiker mot at det kan vere behov for å ha noko som er samlande for utdanninga, nettopp fordi han er så stor og spreier seg utover mange institusjonar.

Ein kompleks struktur med mange involverte aktørar med ulike forventingar er noko lektorutdanninga har felles med andre akademiske profesjonsutdanningar. Det er difor mogleg å overføre funna om strukturelle føresetnadar si påverknad til arbeidet med koherens i eit programleiingsperspektiv til andre slike utdanningar. Det kan vere relevant å undersøke korleis andre akademiske profesjonsutdanningar arbeider med ein felles tanke for utdanninga, men òg korleis ein opplever forholdet mellom styring og autonomi.

Til slutt er det viktig å presisere at arbeidet med koherens er ein kontinuerleg prosess og ikkje eit utfall eller resultat (Canrinus et al., 2017; Hammerness, 2006; Raaen & Heggen, 2014), og at utdanningsinstitusjonane arbeider kontinuerleg med å gjere utdanningane sine best mogleg. Denne artikkelen viser berre ei side av saka, og det vil vere relevant å undersøke arbeidet med koherens i lektorutdanninga frå både tilsett-, student- og praksisrettleiarperspektivet.

## Om forfatteren

Pernille Reitan Jensen er stipendiat i nordisk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Doktorgradsprosjektet handlar om koherens i lektorutdanninga på ulike nivå.

Institusjonstilknytning: Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar ved Universitetet i Bergen, 5003 Bergen.

E-postadresse: [pernille.jensen@uib.no](mailto:pernille.jensen@uib.no)

## Referanser

- Alles, M., Apel, J., Seidel, T., & Stürmer, K. (2019). How Candidate Teachers Experience Coherence in University Education and Teacher Induction: the Influence of Perceived Professional Preparation at University and Support during Teacher Induction. *Vocations and Learning*, 12(1), 87-112. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12186-018-9211-5>
- Anderson-Levitt, K., van Draanen, J., & Davis, H. M. (2017). Coherence, dissonance, and personal style in learning to teach. *Teaching Education*, 28(4), 377-392. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2017.1306505>
- Bakken, P., Bore, I.-L., Bjaaland, I., & Seifert, L. C. (2021). *Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse blant frafalte lektorstudenter. Hvorfor sluttet de, og hvor ble det av dem?* (6-2021). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2021/evaluering-av-lektorutdanningene\\_sporreundersokelse-blant-fracalte-lektorstudenter\\_6-2021.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2021/evaluering-av-lektorutdanningene_sporreundersokelse-blant-fracalte-lektorstudenter_6-2021.pdf)
- Bore, I.-L. K., Bakken, P., Boilard, M. C., Fetscher, E., Hamberg, S., & Sinderud, M. B. (2019). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring. Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8-13.* (18-2021). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/bakken\\_bore\\_boilard\\_fetscher\\_hamberg\\_sinderud\\_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing\\_18-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/bakken_bore_boilard_fetscher_hamberg_sinderud_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing_18-2019.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners.* Sage Publications.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313-333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Canrinus, E. T., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192-205. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487117737305>
- Cavanna, J. M., Molloy Elreda, L., Youngs, P., & Pippin, J. (2021). How Methods Instructors and Program Administrators Promote Teacher Education Program Coherence. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 27-41. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487119897005>
- Cochran Smith, M., Alexandersson, M., Ellis, V., Grudnof, L., Hammerness, K., Oancea, A., & Toom, A. (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report for the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education.* (3-2020) NOKUT. <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>
- Collins, H., & Evans, R. (2007). *Rethinking expertise.* University of Chicago Press.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. I W. Robert Houston, M. Haberman, & J. P. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education* (s. 212–233). Macmillan.
- Fitchett, P. G., King, E. T., Fisher, T., Coffey, H., & Harden, S. (2018). Building Program Coherence and the (Un)intentional Clinical Experiences for First-Semester Preservice Teachers. *Action in Teacher Education*, 40(3), 319-335. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1486747>
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning. (2013). Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13. (FOR-2013-03-18-288). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). On Interviewing "Good" and "Bad" Experts. I A. Bogner, B. Litting, & W. Menz (Red.), *Interviewing experts* (s. 117-137). Palgrave Macmillan
- Goh, P. S. C., Canrinus, E. T., & Wong, K. T. (2020). Preservice teachers' perspectives about coherence in their teacher education program. *Educational Studies*, 46(3), 368-384. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584856>
- Goh, P. S. C., & Yusuf, Q. (2017). Validation of the Malaysian Version of the Teacher Education Program Coherence Questionnaire. *Australian Journal of Teacher Education*, 42, 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165013.pdf>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. T. Molander, Lars Inge (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487108322127>
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 108, 1241-1265. [https://ed.stanford.edu/sites/default/files/from\\_coherence\\_in\\_theory\\_to\\_coherence\\_in\\_practice.pdf](https://ed.stanford.edu/sites/default/files/from_coherence_in_theory_to_coherence_in_practice.pdf)
- Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hatlevik, I. K. R., & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger: Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. K. R., & Smeby, J.-C. (2015). Programme coherence and epistemological beliefs. *Nordic Psychology*, 67(2), 136-153. <https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1031553>
- Heggen, K., & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4-14. <http://www.idunn.no/npt/2012/01/art05>
- Heggen, K., & Terum, L. I. (2013). Coherence in professional education: does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), 656-669. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774352>
- Hermansen, H. (2020). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936-952. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639815>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732305276687>
- Pfadenhauer, M. (2009). At Eye Level: The Expert Interview - a Talk between Expert and Quasi-expert. I A. Bogner, B. Litting, & W. Menz (Red.), *Interviewing Experts*. Palgrave Macmillan.
- Solbrekke, T. (2008). Educating for professional responsibility - a normative dimension of higher education. *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*,

- 17, 73-96. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2008/nr-2/tonedyrdal-solbrekke---educating-for-professional-responsibility---a-normative-dimension-of-higher-education.pdf>
- Solbrekke, T. D., & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse - Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *Uniped*, 39(2), 144-157. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-05>
- Steinnes, G. S., & Haug, P. (2019). 22. Kvalifiseringa for læreryrket. I Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nettet, & P. Rice (Red.), *Modeller. Fjordantologien 2019* (s. 456-475). <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-22>
- Tatto, M. T. (1996). Examining Values and Beliefs about Teaching Diverse Students: Understanding the Challenges for Teacher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180. <http://www.jstor.org/stable/1164554>
- Vestøl, J. M. (2014). Kunnskapsintegrasjon og profesjonsutvikling i lektorutdanningen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 114-127). Universitetsforlaget.
- Vestøl, J. M., Dahl, A., & Hunskaar, T. (2018). Kunnskapsintegrasjon i praksis. Samvirke mellom kunnskapsområder i lektorstudenters undervisningspraksis og refleksjoner. *Acta Didactica Norge*, 12, 6. <https://journals.uio.no/adno/article/view/4447>